

Racionalidad, conciencia y educación (Aproximación a una problemática)

MA. TERESA YURÉN CAMARENA

EL EJE CENTRAL de este trabajo es el concepto de racionalidad que a partir de Hegel se replantea para responder de una manera más adecuada a las exigencias del desarrollo del mundo occidental. La necesidad de replantearnos esa racionalidad que se convierte en la norma regulativa que orienta nuestra historia y nuestras vidas es el motivo fundamental de estas notas. La educación es entendida aquí como una de las concreciones posibles de esa racionalidad que adquiere especificidad en el desarrollo de la conciencia.

CONCIENCIA Y RACIONALIDAD FILOSÓFICA

De manera general, el término “conciencia” significa “darse cuenta” o “advertir” los diversos hechos o actos de la vida personal, es decir, “saber” de ellos, de su multiplicidad y diferencias y conferirles una unidad (que se conoce con el nombre de “yo”). Entendida de esta manera, la conciencia es *con-scientia* o consapientia; implica tanto al sujeto que sabe y a los diversos saberes (y de manera indirecta a los referentes de estos saberes que constituyen el mundo experiencial de una persona), como a los procesos por los cuales esos saberes se diferencian y se relacionan.

Desde luego, esta primera aproximación no deja claro si se trata de un yo psíquico, gnoseológico o metafísico; también deja en la sombra las relaciones entre el sujeto y los referentes de los saberes, y las que existen entre esos saberes y el actuar del sujeto; cuestiones todas ellas muy complejas y a cuya dilucidación se han abocado diferentes teóricos. Consecuentemente, el debate académico al respecto es muy amplio: abarca diversas perspectivas disciplinarias (entre las que predominan la filosófica y la psicológica); incluye diversas corrientes de pensamiento (cuya clasificación depende del ámbito en el que se desarrollan y de las conclusiones a las que llegan los autores), y está consignado a lo largo de la historia del pensamiento occidental (por no hacer referencia al oriental).

La conciencia ha sido entendida como centro de unidad y actividad espiritual, como intimidad pura y autocertidumbre, como capacidad para percibir las propias afecciones, como testimonio de las representaciones sensibles e intelectuales, o como intencionalidad. En otras palabras, la conciencia ha sido concebida como

simple “estado” del yo, como el yo mismo (conciencia sustantivada), como facultad, como relación, como un sistema organizador de percepciones o como fundamento de la experiencia total de un sujeto.

Las teorizaciones desarrolladas en torno a este tema han aportado premisas que fundamentan ya el carácter activo de la conciencia, ya su carácter pasivo; que definen su indole autónoma o heterónoma y su naturaleza procesual o sustancial, y que postulan a la conciencia o bien como entidad o bien como función. En la actualidad este tema, que ha ocupado la atención de muchos filósofos a lo largo de la historia del pensamiento occidental, y de los psicólogos en los dos últimos siglos, ha cobrado una renovada vigencia, alimentado por los avances de la neurofisiología y se incorpora así a la problemática que se plantea en torno a la relación mente-cerebro, y la conciencia se define en términos de los procesos “mentales”.

Si bien el tratamiento actual del tema asume la modalidad “científica” regulada por los lineamientos neopositivistas, la conceptualización de la conciencia como desarrollo de la mente no es nueva. En efecto, la categoría central en la obra de Hegel se expresaba con el término *Geist*, que significa “mente” y que, las más de las veces, es traducido como “espíritu”. En el sistema hegeliano, este término no se refiere a una entidad supramundana o extraterrena sino al conjunto de las autoconciencias en su relación entre sí y en su relación con el mundo. De esta manera, la figura de la autoconciencia resulta fundamental en el sistema hegeliano: es el momento en que la conciencia se eleva del “saber de lo otro” (conocimiento del mundo exterior al sujeto) al “saber de sí” (a la reflexión sobre el propio proceso de la conciencia y al reconocimiento de que la actividad de la propia conciencia nos constituye como sujetos).

La autoconciencia es algo más que saber de lo otro (saber de la naturaleza) y algo más que contemplación de sí mismo. La autoconciencia es la “conciencia práctica” por cuanto rebasa el límite de lo intelectual para manifestarse como voluntad libre. Esta última se realiza en la moralidad —en tanto que se autodetermina— y en la eticidad —en tanto que supera su particularidad para reconciliarse con la universalidad (es decir, en la medida en que los fines a los que tiende esa voluntad particular se reconcilian con los fines de la comunidad que es el pueblo)—. Por tanto, desde esta perspectiva, la autoconciencia se afirma y se realiza como tal sólo cuando es reconocida por otras autoconciencias; dicho de otra manera, el momento de la autoconciencia es aquel en el que los sujetos libres se reconocen unos a otros en una comunidad.

La unidad de la conciencia y de la autoconciencia es lo que Hegel denomina “razón”. De esta manera, el proceso por el cual la conciencia se eleva a la razón (proceso que es expuesto por Hegel en su obra *Fenomenología del espíritu*), es también el proceso por el cual se constituye la unidad entre el sujeto epistémico (el sujeto que conoce) y el sujeto práctico (el sujeto que actúa). Además de esta unidad, la figura de la razón significa la unidad del pensamiento y el ser porque el sujeto práctico (que es sujeto ético y político) se realiza en sus objetivaciones.

La razón no se afirma en el puro conocimiento sino en lo que ella hace; es razón actuante que se sabe libre y que se realiza como tal en sus actos. Por eso, la razón adquiere realidad en la vida de un pueblo y en sus expresiones culturales (su arte, sus instituciones, sus leyes, etcétera) y, de esta forma, es la síntesis de sujeto y objeto.

Entre la razón y la libertad hay un vínculo indisoluble que no es un producto natural, ni una finalidad predeterminada, sino resultado del esfuerzo de la conciencia. Ese vínculo implica la superación de la doble unilateralidad del “ser teórico” y del “querer o espíritu práctico”, así como la superación del momento puramente abstracto del concepto de libertad y del momento de la realización particular de la libertad, para verificarse en la historia mediante la figura universal del pueblo. En síntesis, los momentos del desarrollo del espíritu que expone Hegel, nos muestran una conciencia cuyo proceso, visto por el lado de su “ser allí libre”, es la historia, pero visto desde el lado de su organización conceptual es el saber.¹

Desde este punto de vista, el espíritu no es una abstracción, ni se define por la inmutabilidad de lo perfecto; el espíritu está en movimiento (es “vida”, por contraposición a lo fijo, a lo dado, a lo “muerto”): es conciencia —el saber es su forma—, pero también es su objeto, es decir, se hace su propio objeto, el contenido de sí mismo (y por ello es libre). La “racionalidad” adquiere en este contexto un significado diferente a la racionalidad kantiana (en la que se escindía el mundo de la ciencia y de la historia): la racionalidad se identifica con la “Idea filosófica” que es la meta del desarrollo del espíritu y que consiste en la identidad consciente de la forma (la razón como conocimiento conceptual) y el contenido (la razón como esencia sustancial de la realidad ética, es decir, de la comunidad en la que se realiza la libertad de todos).² En este sentido, se refiere Hegel a la identidad entre “el concepto” y la historia. Se trata —dice— de una “historia concebida”.³

Si la filosofía es “hija de su tiempo”, como afirmaba el propio Hegel, no resulta azarosa la forma en que el autor alemán emprende la conceptualización de la conciencia en la que articula el nivel epistémico con los niveles ético y político. Hegel estaba interesado en la unidad nacional, en una coyuntura en la que ésta parecía lejana todavía para los Estados alemanes que persistían en la fragmentación y en una organización política y económica que resultaba atrasada en comparación con la de otras naciones europeas de su época. Para este autor, la racionalidad del mundo moderno se expresaba en el Estado, es decir, en la comunidad en la que se regula el sistema de necesidades propio de la sociedad civil y se logra la armonización de los intereses particulares con los intereses de la comunidad nacional y, con ello, se alcanza el reconocimiento y la realización de la libertad de todos. Esta racionalidad demandaba, por una parte, el progreso en la conciencia de la libertad, la elaboración del concepto de libertad (labor que,

¹ Cfr. Hegel, G.W.F., *Fenomenología del espíritu* (tr. W. Roces), México, FCE, 1985, p. 473.

² Hegel, G.W.F., *Filosofía del derecho*, 2a. ed., México, UNAM, 1980, p. 17.

³ Cfr. Hegel, G.W.F., *Fenomenología del espíritu*, op.cit., p. 473.

entre otros, el propio Hegel había emprendido) y, por otra, la superación de la libertad “simplemente abstracta” mediante la realización de la libertad de los particulares (el arbitrio o capricho, como la llamaba el autor), la cual, a su vez, habría de ser negada, conservada y superada en una comunidad ética en la que lo universal se objetiva, esto es, en el Estado. Sólo así la libertad se realizaría “conforme a su concepto” y se lograría la unidad propia de la “Idea filosófica”.

Independientemente de que esa racionalidad se fundamenta —al igual que en la concepción humanista e ilustrada— en el proceso de constitución de la subjetividad (y desde este punto de vista los cambios históricos dependen del desarrollo de la conciencia más que de las transformaciones objetivas), la concepción hegeliana representa, sin exclusividad, la expresión de una nueva racionalidad. En efecto, mientras que en el contexto de la racionalidad humanista e ilustrada la elevación de los sujetos particulares y colectivos a la razón se da como progreso continuo que sigue una marcha lineal, como desarrollo espontáneo y armonioso de todas las fuerzas de la naturaleza, la *Fenomenología del espíritu* expone un proceso que bien merece el nombre que le diera Hegel: “el calvario del espíritu”. Se trata de un esfuerzo de elevación a la razón que no es simplemente natural y en el que la espontaneidad es superada por la reflexividad. Es un proceso de formación de la subjetividad que implica la necesidad de constantes objetivaciones, las cuales, en su conjunto, constituyen el mundo cultural de una comunidad. En este sentido, el “calvario del espíritu” es al mismo tiempo un proceso pedagógico y un proceso de construcción cultural que se lleva a cabo por la alienación o el extrañamiento (momento en el que el sí mismo se hace no igual a sí mismo; se niega para conquistar su universalidad).

Las objetivaciones de la conciencia, gracias a las cuales se constituye el sujeto, implican “el esfuerzo de la negación” (el “desgarramineto” y la mediación); éste es el movimiento por el cual el espíritu se forma. La progresión del espíritu no consiste, entonces, en un “mero aumento”. La conciencia, según Hegel, ha de recorrer “fases de educación” para conocer su esencia, para que el espíritu llegue a saber lo que es verdaderamente y haga objetivo ese saber realizándolo en un mundo presente, expresándolo en la cultura. Se trata, sin embargo, de un presente que puede desplegarse porque no es un presente sin necesidades (un presente así carecería de interés para la conciencia); y ese despliegue depende del proceso de formación del espíritu, mediante la superación de “los pensamientos fijos y determinados”, mediante “la seriedad, el dolor, la paciencia y el trabajo de lo negativo” que, desde la perspectiva del saber constituye la cientificidad en general.⁴ En este sentido, la racionalidad filosófica es también, y necesariamente, racionalidad crítica.

Consecuentemente, la razón no es simplemente razón observadora, no es tampoco razón ordenadora que “desde fuera” impone una finalidad a la que inexorablemente ha de arribar el proceso histórico, es razón que juzga y actúa, y cuyo movimiento puro

⁴ Cfr. *ibidem*, p. 16.

es el pensar.⁵ A la filosofía corresponde entonces no la constatación de lo dado, sino la consideración pensante de la historia que radica en buscar su fin último, es decir, la Idea filosófica en la que la forma y el contenido se identifican.

Si la educación es, como el mismo Hegel afirma, el movimiento por el cual la conciencia recorre diversas fases hasta el saber, entonces es el proceso de formación de una conciencia cuyo horizonte es la Idea filosófica. Esto significa que, en la relación entre conciencia e historia, Hegel pone el énfasis en el primero de los términos, como se pone de manifiesto en la fórmula “historia concebida” con la que cierra la *Fenomenología del espíritu*. En dicha fórmula, se revela su confianza en el desarrollo de la conciencia como clave del movimiento de la historia (que no es más que el “ser allí” libre de la conciencia). Se trata, en suma, de la racionalidad filosófica —de la que el hegelianismo es sólo una expresión—, que responde a una coyuntura en la que el optimismo del mundo moderno cree fundar la posibilidad de la realización de la “libertad de todos” en la unidad de la conciencia y la autoconciencia y en su constitución como razón.

En todo caso, el planteamiento hegeliano abre interrogantes de innegable vigencia para la epistemología actual; por ejemplo: ¿qué significa “concebir” la historia, y en qué medida es necesario concebirla? ¿Cuáles son las características de un pensar cuyo movimiento se rige por la dialéctica sujeto-objeto, teoría-práctica, ciencia-historia? ¿Cómo se logra y se manifiesta la unidad de la conciencia y la autoconciencia? ¿Qué significa la crítica en la construcción de la ciencia y en la concepción y desarrollo del proyecto histórico? ¿Cómo se constituye la unidad del sujeto epistémico y el sujeto práctico? Estas y otras cuestiones que brotan del caudal de la obra hegeliana constituyen un desafío al que la contemporaneidad ha de responder, no tanto porque dan contenido a la obra de uno de los autores más importantes de Occidente, sino porque la racionalidad filosófica forma parte de la historia viva y concreta. Constituyen también un reto para aquellos educadores que están más interesados en contribuir a la formación de sujetos que en “transmitir” conocimientos.

DE LA RACIONALIDAD HISTÓRICA A LA RACIONALIDAD TÉCNICA

A la muerte de Hegel, el “esfuerzo de la negación” hacía ya su peregrinar a través de la historia concreta: las revoluciones del siglo XIX en Europa demandaban de sus actores una conciencia histórica capaz de materializarse en una praxis eminentemente política. El marxismo constituyó la expresión de esa exigencia de racionalidad, que era, al mismo tiempo, exigencia de negación de la “irracionalidad” que resulta de la explotación.

La crítica de Marx a lo que él llama la “ilusión” hegeliana, que consistía en concebir lo real como resultado del pensamiento rechaza, implícitamente, la

⁵ “Pensar se llama —dice Hegel— a no comportarse como un yo abstracto, sino como un yo que tiene al mismo tiempo el significado del ser en sí, o el comportarse ante la esencia objetiva de modo que ésta tenga el significado del ser para sí de la conciencia.” *Ibidem*, p. 122.

racionalidad filosófica. Elevarse de lo abstracto a lo concreto —decía Marx, dando un sentido diferente al método que proponía Hegel— es, para el pensamiento, sólo la manera de apropiarse lo concreto, de reproducirlo como un concreto espiritual, pero no es de ningún modo el proceso de formación de lo concreto real. Para Marx, el pensamiento conceptual es el hombre real (y no “la razón” en abstracto), y el mundo pensado es como tal (y no como “concebido”) la única realidad. Desde este punto de vista, la construcción de categorías es un producto del trabajo de elaboración que transforma intuiciones y representaciones en conceptos; es, en este sentido, un acto de producción (el cual, aunque sea molesto reconocerlo —decía Marx—, recibe un impulso desde el exterior), porque la categoría es un elemento concreto del pensamiento, un producto de la concepción; pero de ninguna manera es producción de la realidad y tampoco es un movimiento que surge del pensamiento para mantenerse en él.⁶ En otros términos, las categorías expresan formas de ser, determinaciones de existencia, a menudo simples aspectos de una sociedad determinada, pero la existencia de esa sociedad no comienza en el momento de construir la categoría. El punto de partida del “ascenso de lo abstracto a lo concreto” no es el pensamiento sino el concreto real, es decir, la historia y el mundo natural.

En su crítica a Hegel, Marx realiza una “inversión” de la relación entre conciencia e historia. La historia, como realidad concreta, no surge con lo concreto pensado, sino a la inversa: lo concreto pensado es la forma en la que el hombre real, como sujeto que piensa, se apropia de la realidad en movimiento. Esta inversión implica, entonces, una nueva forma de unidad de la teoría y la práctica, del sujeto epistémico y del sujeto político. Esta nueva forma de unidad parte justamente de su diferenciación: “Las ideas —dice Marx en *La sagrada familia*— no pueden nunca ejecutar nada. Para la ejecución de las ideas hacen falta hombres que pongan en acción una fuerza práctica”.⁷ No obstante, la diferencia que marca Marx no es signo de un divorcio, sino de un proceso dialéctico. La relación de conocimiento no se realiza entre un sujeto pasivo (o contemplativo) y un objeto exterior y subsistente; el objeto de conocimiento no es el ser en sí, sino el ser constituido por la actividad humana real gracias a la cual se establece la relación entre el hombre y la naturaleza y entre el hombre y el mundo social. En este sentido, la práctica se convierte en fundamento y límite del conocer (fuera de ese fundamento está la naturaleza que aún no es objeto de la actividad práctica y, por tanto, tampoco es objeto de conocimiento). La práctica es, también, el criterio de verdad por cuanto es en la práctica sobre las cosas donde se demuestra si nuestros juicios sobre ella son verdaderos o no.⁸

⁶ Marx, K., *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (Grundrisse) 1857-1858*, 11a. ed., tr. P. Scaron., México, Siglo XXI, 1985, t. I, pp. 21-22. Al respecto agrega Marx: “el todo, tal como aparece en la mente como todo el pensamiento, es un producto de la mente que piensa y que se apropia el mundo del único modo posible ...de manera especulativa, teórica (...pero) es necesario que el sujeto, la sociedad, esté siempre presente en la representación como premisa. *Ibid.*”

⁷ *Cit.* en Sánchez Vazquez, A., *Filosofía de la praxis*, 3a. ed., México, Grijalbo, 1980, p. 148.

⁸ *Cfr. ibidem.*, cap. III, *ibidem.*, pp. 157 y ss.

Desde la perspectiva marxista, no basta esclarecer la conciencia con la luz de la razón para que la humanidad viva en un mundo construido conforme a principios racionales; se requiere de la práctica. No obstante, las acciones históricas, las que logran cambios sustanciales en la realidad concreta, son aquellas que se fundamentan en un conjunto de ideas que reproducen teóricamente la realidad concreta y que, por estar vinculadas a intereses y necesidades sociales que demandan la transformación de esta realidad, significan un rechazo teórico de lo existente y el examen de las posibilidades de su transformación. Desde este punto de vista, la teoría es fundamento de acciones reales y es crítica teórica, pero por sí sola no basta; debe rebasarse a sí misma y materializarse en la práctica para operar transformaciones en la realidad social.⁹

De este modo, de la razón filosófica —entendida como actividad de la conciencia—, Marx recupera el movimiento, la negación, la crítica, pero entendida como radical, es decir, como crítica que pasa del plano teórico al práctico, del pensamiento a la actividad transformadora objetiva. La razón filosófica se subordina, así, a las exigencias de la praxis, y la necesidad de interpretación del mundo cede el paso a la necesidad de su transformación; emerge, entonces, una racionalidad histórica en la cual el conocimiento de la realidad social que se quiere transformar y la crítica de esa realidad se insertan en una práctica transformadora.

Consecuentemente, la conciencia histórica es conciencia del objeto: de la realidad que se quiere transformar, de sus posibilidades de transformación, de los fines que se quieren alcanzar y de los medios para lograrlos. Pero también es, necesariamente, conciencia de sí; de los intereses, necesidades que motivan la acción transformadora y de los valores (entendidos como cualidades objetivas) que se quieren realizar en la realidad. Esta conciencia de sí implica también el autorreconocimiento del sujeto como sujeto epistémico y como sujeto histórico y el reconocimiento del carácter social e histórico de ese sujeto. Esta forma de entender la autoconciencia significa también voluntad de transformación; así, la conciencia histórica se consume en el saber y en la práctica política, que en este contexto, es la actividad tendente a construir la historia concreta conforme a intereses y necesidades sociales.

La conciencia histórica significa, entonces, algo más que una “historia concebida”. Es, ciertamente, un proceso que permite prefigurar los fines que se desean a partir de posibilidades y condiciones objetivas y subjetivas, pero sobre todo es exigencia de objetivación que implica la vinculación de procesos teóricos y prácticos, los cuales responden a exigencias científicas y políticas. No es, desde luego, conciencia neutra, avalórica y acrítica, puesto que su movimiento está trazado tanto por la exigencia de objetividad, como por el interés de transformar la realidad; interés que a la vez que opera como disparador de la disposición subjetiva a la problematización, constituye la forma activa de determinadas necesidades sociales en una coyuntura histórica.

⁹ *Ibidem*, p. 173.

Si la racionalidad hegeliana se identificaba con la Idea filosófica, la racionalidad histórica conforme a la cual se estructura el marxismo, se identifica con la praxis en la medida en que en ella se realiza la unidad de la teoría y la práctica, del sujeto epistémico y del sujeto político con miras a la transformación de la realidad histórica.

Desde esa perspectiva, la educación es el proceso mediante el cual se constituye la conciencia histórica que, desde la perspectiva del saber, implica científicidad, construcción de categorías, ascenso de lo abstracto a lo concreto (partiendo de lo concreto), y desde la perspectiva de la historia implica una visión y una exigencia de concreción en la práctica política. La educación así entendida, y en relación con la coyuntura específica a la que Marx se refiere en sus trabajos, rebasa el ámbito escolar para realizarse en la organización y en la acción política (especialmente del partido). El rasgo que la caracteriza es el esfuerzo de la negación, de la crítica radical que puede objetivarse en la praxis gracias a que se construye a partir del movimiento de la historia real que “pasa ante nuestros ojos”.

Sin embargo, la racionalidad hacia la que apuntaba el marxismo fue mediatizada por la racionalidad que impuso el proceso de consolidación del capitalismo. De esta forma, pese a que la situación objetiva de los trabajadores europeos del siglo pasado demandaba la constitución de la conciencia histórica (y con ella la crítica radical y objetiva que debía concretarse en la praxis), la dinámica del mundo capitalista impuso una “racionalidad filosófica” a la que se le despojó del “penoso empeño de la negación” (del “calvario del espíritu”) que tan bien supo expresar Hegel, para convertirse en un armonioso deslizarse hacia una finalidad determinada que bien podía ser producto del deseo y la imaginación, o bien un resultado “natural” de la evolución social. Las utopías¹⁰ que con diverso sello (societarias, anarquistas, evolucionistas, e incluso liberales) inundaron el ambiente político de la época, respondían a las esperanzas de los grupos sociales subalternos y expresaban intentos diversos de “pensar” el fin último de la historia, pero sin el esfuerzo del pensamiento crítico. Expresaban así, una racionalidad cuyo rasgo fundamental era la ausencia de la negación. Este rasgo fue reforzado por la mentalidad positiva, signo de la nueva racionalidad técnica y científica que encuentra en la obra de Weber su conceptualización y que manifiesta la particular articulación —más exactamente “desarticulación”— entre los niveles epistémico y político que caracteriza al mundo occidental del contemporáneo.

En efecto, la “racionalidad respecto de fines” (o más exactamente la “racionalidad formal-instrumental respecto de fines”), a la que alude Weber, obliga a la escisión entre ciencia y ética, entre ciencia social y política, entre teoría y práctica social y, en fin, entre razón científica y conciencia histórica. Ello significa, también,

¹⁰ Se utiliza aquí el término “utopía” en el sentido de una configuración puramente ideal, que por no responder a las exigencias de la práctica y de la realidad concretas, opera como regla que se impone a la práctica y que por el hecho de haber roto la unidad con ella, resulta impotente para producir cambios efectivos.

que se opera una ruptura entre la conciencia y la autoconciencia, lo cual, en términos hegelianos, significaría la plena irracionalidad (recuérdese que para Hegel la razón es justamente la unidad entre conciencia y autoconciencia), y en términos marxistas significaría la negación de la praxis, y con ello la imposibilidad de transformar el mundo social.

Se trata de una racionalidad en la que los fines están impuestos por una realidad social que supuestamente evoluciona de manera natural hacia lo mejor. Este aparente “progreso” es constante, de manera que a la conciencia sólo le queda la función de constatar ese movimiento (de fungir como conciencia “observadora” que explica lo “dado”) y de encontrar los medios que conducen de manera eficaz a esos fines a los que, “naturalmente”, conduce la sociedad capitalista (esto es, de fungir como decisoria respecto de los medios o, en otros términos, de actuar como conciencia “técnica”). En el contexto de esta racionalidad —que si bien ha sido calificada de teleológica, merece el calificativo de “mesológica” o técnica en la medida que se refiere a los medios y deja a los fines navegando en el mar de la irracionalidad—, la conciencia histórica pierde su papel protagónico para ceder el paso a un saber definido por el cálculo y el control. Cálculo que es necesario para determinar la mejor manera de realizar los fines; control que se precisa para utilizar lo natural y socialmente existente como medio para el logro de determinados fines.

Consecuentemente, la racionalidad técnico-científica marca un hiato entre la teoría —sustento y contenido de la racionalidad— y la práctica, que en virtud de su desconexión con la primera resulta tan irracional como los fines que pretende cumplir, los cuales, desde esta perspectiva, se constituyen en valores que se mueven en una dimensión ajena y distinta a la de la ciencia. En este contexto, la conciencia histórica se convierte en conciencia con relación a valores (no porque los determine históricamente, sino porque los “adivina”, los “descubre” como derivados “naturales” de lo existente) y adquiere el estatuto de “irracional”; es conciencia práctica, conciencia con relación a valores, que se distingue de la razón científica y se irreconcilia con ella. Su contenido lo constituyen —como diría un pensador del siglo XIX— “razones del corazón” que la razón no conoce.

Las consecuencias de esta escisión son ampliamente conocidas y sobre ellas se han desarrollado innumerables debates tanto desde el ámbito de la sociología como desde el ámbito de la ciencia política y de la filosofía. Sólo me referiré a dos de ellas que tienen especial relevancia para el tema que nos ocupa: *a*) el trabajo de construcción teórica sigue la línea marcada por el método hipotético-deductivo; por lo tanto, el ascenso de lo abstracto a lo concreto, la “seriedad de la negación”, en fin, el esfuerzo de la dialéctica resulta inútil en el contexto de la explicación-predicción-retroedición en el que la realidad se maneja como “dato” (es decir, como algo dado, fijo, cristalizado; en lenguaje hegeliano se diría que se trata a la realidad como algo “muerto”); *b*) el ámbito epistémico es autónomo e independiente del ámbito ético y político. En este sentido, la constitución del sujeto epistémico es

ajeno a la constitución del sujeto histórico. Por tanto, la forma como el sujeto organiza su relación de conocimiento con la realidad no tiene incidencia directa en su capacidad para actuar, a menos que esta actuación sea el resultado de una previsión fundada en un *corpus* teórico, y el conocimiento quede aislado del interés social.

De esta manera, si bien la racionalidad filosófica se identificaba con la Idea filosófica y la racionalidad histórica con la praxis, la racionalidad del mundo occidental contemporáneo se identifica con la técnica. Se trata de una racionalidad técnico-científica que marca claramente los límites a partir de los cuales se excluye a la conciencia histórica. Ello se ilustra claramente con los conceptos de racionalidad que ofrece Mario Bunge,¹¹ los cuales —según dice el autor— no constituyen diferentes tipos, sino un sistema. De acuerdo con estos conceptos, Bunge señala que los matemáticos y los lógicos se especializan en las racionalidades conceptual, lógica y metodológica; que los científicos debieran respetar, además, las racionalidades gnoseológica y ontológica, y que los tecnólogos, administradores y gentes de acción suelen subrayar las racionalidades evaluativa y práctica.¹² Entendidos como un “conjunto parcialmente ordenado”, estos conceptos de racionalidad dejan fuera de sus límites a las “metas” por alcanzar (porque lo racional es la necesidad de “bregar por metas”, y no las metas mismas), así como a las acciones que no son “compatibles con el grueso de la ciencia y la tecnología del día” (compatibilidad que, por otra parte, sólo puede definirse a partir de la normativa sintáctica y semántica que ubica a un saber en el marco de la racionalidad conceptual, lógica y metodológica).

En este contexto, la conciencia epistémica es independiente y autónoma de la conciencia histórico-política. Por ende, la formación del sujeto epistémico es independiente de la formación de sujeto histórico, y la norma de racionalidad técnico-científica exige que la educación se refiera a la formación del sujeto epistémico. Luis Villoro lo plantea así: el sentido de la educación es convertir a los individuos en sujetos pertinentes del saber;¹³ su meta es lograr que la mayoría de los hombres no quede excluida de las comunidades epistémicas de la sociedad a que pertenecen (cada una de las cuales delimita un conjunto de razones accesibles,

¹¹ Los tipos de racionalidad que distingue este autor son los siguientes: 1) conceptual (minimizar la vaguedad o imprecisión); 2) lógica (bregar por la coherencia evitando la contradicción); 3) metodológica (cuestionar y justificar); 4) gnoseológica (valorar el apoyo empírico y evitar conjeturas incompatibles con el grueso del conocimiento científico y tecnológico); 5) ontológica (adoptar una concepción del mundo coherente y compatible con el grueso de la ciencia y de la tecnología del día); 6) evaluativa (bregar por metas que, además de ser alcanzables, vale la pena alcanzar), y 7) práctica (adoptar medios que puedan ayudar a alcanzar la metas propuestas). Bunge, M., *Racionalidad y realismo*, Madrid, Alianza Universidad, 1985, p. 14.

¹² *Ibid.*

¹³ Villoro, L., *Creer, saber, conocer*, 2a. ed., México, Siglo XXI Eds., 1984. El autor distingue dos formas de conocimiento: saber y conocer. Mientras que la garantía de acierto en el saber es la justificación objetiva (y la objetividad supone el acuerdo posible de una comunidad epistémica), la garantía de acierto en el conocer es la experiencia personal (la cual es intransferible). Aunque la construcción del conocimiento científico requiere tanto del saber como del conocer, el peso está puesto en el primero (p. 222). El sujeto es pertinente a ciertos saberes cuando puede tener acceso a las razones que fundamentan esos saberes, es decir, cuando la justificación objetiva de éstos le es accesible (p. 148).

de acuerdo con la información de que puede disponer, con su nivel de tecnología, con el desarrollo de su saber previo y con el marco conceptual básico que supone).¹⁴

Desde esta perspectiva, la educación se concibe como el proceso idóneo para adecuar las comunidades epistémicas a la sociedad real, y el ideal regulativo último de toda educación sería convertir a todo hombre en miembro de una comunidad universal a la que le fuera accesible todo saber humano (accesibilidad que, como bien reconoce este autor, no puede entenderse como una posibilidad lógica, sino social e histórica).¹⁵

LA EDUCACIÓN ESCOLAR: CANCELACIÓN DE LA RACIONALIDAD CRÍTICA

La racionalidad técnico-científica —que es la racionalidad del mundo capitalista occidental— en relación con los procesos educativos, opera sólo parcialmente en el sentido que marca Villoro, porque aunque sí contribuye a adecuar las comunidades epistémicas a la sociedad real (incluido el mundo histórico y valórico de estas sociedades), no se orienta por el ideal regulativo; es decir, la educación contemporánea, y de manera especial la educación escolar, lejos de cumplir con la pretensión de convertir a cada persona en miembro de una comunidad epistémica universal, contribuye a delimitar los saberes a los que, conforme a las pautas que marca una sociedad en la que se realizan diversas formas de dominación (de clase, étnica, sexual, generacional, etc.), tienen accesibilidad los sujetos epistémicos. En otros términos, los procesos de educación escolar contribuyen a conformar los límites de las comunidades epistémicas y a determinar la pertinencia de los sujetos a los saberes. Así, el hijo de un obrero no tiene acceso a los saberes a los que sí tiene acceso el hijo de un empresario; el campesino no tiene acceso a los saberes a los que tiene acceso el sujeto que vive en la gran ciudad; la mujer no tiene acceso a ciertos saberes que son patrimonio del varón.

Naturalmente, los límites a los que nos referimos no operan como barreras visibles, sino más bien como mecanismos subrepticios de selección. Pese a que prácticamente en todos los países se actúa bajo el supuesto de que la educación es un bien al alcance de toda la población, lo que sucede en realidad, es que los procesos educativos operan en dos sentidos aparentemente contradictorios pero realmente acordes con la racionalidad técnico-científica: por una parte, homogeneizan (cumpliendo aparentemente con el ideal regulativo que señalaba Villoro)

¹⁴ *Ibidem*, pp. 147-149.

¹⁵ Villoro define a la “comunidad epistémica pertinente” como “el conjunto de sujetos epistémicos pertinentes para una creencia”, y llama “sujeto epistémico pertinente” de la creencia de *S* en *P* a todo sujeto al que le sean accesibles las mismas razones que le son accesibles a *S* y no otras (*Ibidem*, pp. 147-149). Ello significa que hay diferencia entre “creencia” y “saber”. La creencia es una disposición (o estado interno del sujeto) que causa un conjunto coherente de respuestas y que está determinado por un objeto o situación objetiva aprehendidos (*ibidem*, p. 71). Para que una creencia se constituya en saber se necesita que las razones que la apoyan sean suficientes, concluyentes, completas y coherentes (p. 145).

y, por otra, diversifican (contribuyendo a constituir comunidades epistémicas distinguibles). En efecto, una buena cantidad de estudios sociológicos realizados en sociedades del mundo desarrollado y del mundo subdesarrollado, dan cuenta de un proceso por el cual se homogeneizan determinadas creencias —que frecuentemente no han sido elevadas al rango de saberes— y las actitudes vinculadas con esas creencias,¹⁶ bajo el supuesto de crear “un fondo común de verdades y de valores” que contribuyen a consolidar la “identidad nacional”. Pero esos mismos estudios muestran también que los procesos desarrollados en los sistemas educativos formales contribuyen a diferenciar las accesibilidades a los saberes, mediante los niveles y tipos educativos (basta comparar los contenidos, finalidades y campo de trabajo de la educación universitaria y tecnológica con los que corresponden a la educación técnica; o bien efectuar la comparación entre la educación elemental para adultos con la educación universitaria). De esta forma, la educación escolar contribuye más a la conformación de élites epistémicas (cuya máxima expresión se encuentra en los centros de investigación, en el mundo empresarial de la gran industria y en la alta burocracia) que a la construcción de una comunidad epistémica universal.

Más allá de los límites y defectos que pudiese tener la interpretación “reproductorista” de la educación, sus autores ponen de manifiesto la forma en que los procesos escolares contribuyen a delimitar fronteras entre las diversas comunidades epistémicas y a restringir el ámbito de pertinencia para la mayoría de los sujetos epistémicos (es decir, a mantener y restringir la accesibilidad de los sujetos a los saberes). Así por ejemplo, el estudio realizado por Bowles y Gintis sobre la educación en Estados Unidos muestra que ésta ha desempeñado un papel decisivo en la integración de los individuos al sistema capitalista de producción y que la escolarización de las “minorías” (como la población negra o chicana), funcionó como un medio efectivo para su control social. El estudio deja al descubierto que la realidad educativa queda configurada no por la regulación ideal, sino por los objetivos de los propietarios de las empresas.¹⁷ En este caso, más que ampliar la pertinencia de los sujetos epistémicos, se procuró crear el “fondo común de valores y verdades” que facilita el control social.

Por su parte, la difundida obra de Bourdieu y Passeron muestra que la inculcación de la cultura escolar (que no es otra cosa que la extensión de usos y costumbres cuya valoración es determinada por los sectores sociales económicamente más poderosos) adquiere su sentido si se analiza desde el ángulo de las relaciones entre la escuela y las clases sociales. La institución escolar opera mediante mecanismos de selección que consisten en la aplicación de criterios formalmente neutros, que

¹⁶ Mientras que la creencia es el aspecto “cognitivo” de la disposición de un sujeto hacia un objeto, la actitud es el aspecto “afectivo”. La actitud añade a la creencia una tendencia o pulsión de atracción o repulsión hacia el objeto de la creencia. *Ibidem*, p. 68.

¹⁷ Cfr. Bowles, S. y H. Gintis, *La instrucción escolar en la América capitalista, la reforma educativa y las contradicciones de la vida económica*, México, Siglo XXI Eds., 1981.

producen marcadas diferencias en las oportunidades de diversos grupos de la población. Puesto que el sistema escolar basa su legitimidad en el carácter general de su cultura, exige a todos por igual, es decir, trata a los desiguales como iguales reproduciendo la desigualdad, porque la aprehensión y posesión de los bienes culturales y los bienes simbólicos son posibles tan sólo para aquellos que poseen el código pertinente. De esta manera, la escuela se encarga de reproducir la estructura de la distribución del capital cultural entre las clases sociales, utilizando como mediación fundamental la acción pedagógica de los maestros.¹⁸

El trabajo realizado por Ch. Baudelot y R. Establet —también ampliamente conocido— hace énfasis en los mecanismos discriminatorios del sistema escolarizado de la sociedad capitalista que, además de cumplir con la función política de inculcación de la ideología burguesa, conduce a las masas por dos redes escolares que confluyen en la división social en clases: la red primaria-profesional, en cuyas prácticas predomina la repetición, la insistencia y el “machaqueo”, y la red secundaria-superior, que coloca en primer plano el culto del libro y de la abstracción.¹⁹ Consecuentemente, los mecanismos de selección a los que aluden estos autores contribuyen a determinar los límites de las comunidades epistémicas que corresponden con la situación de los individuos en el conjunto de las relaciones sociales.

En definitiva, estos estudios muestran que la educación escolar, gracias a sus mecanismos de selección, amplía la pertinencia de los sujetos epistémicos sólo para un grupo reducido de una comunidad. Esto quiere decir que la comunidad epistémica no coincide con la comunidad en general, sino que cada comunidad social contiene en su seno diversas comunidades epistémicas. Así, los saberes que son accesibles a grupos como los “chavos banda”, los “punks”, los grupos indígenas u otros sectores marginados de la población, son muy reducidos cuantitativa y cualitativamente en comparación con los saberes que son accesibles a los hijos de los empresarios. En suma, en cada comunidad social, sólo un grupo minoritario de personas logra superar las barreras invisibles (de índole social, económica y cultural) que los procesos escolares les imponen y que les impiden acceder al saber.

La diferente accesibilidad a los saberes y a las razones de esos saberes marca también una gran diferencia respecto de la conciencia histórica. En primer término, porque a falta de saberes objetivos, las respuestas de los sujetos frente a la realidad se basan de manera casi exclusiva en su experiencia personal y en sus creencias. Por consiguiente, su práctica no está orientada por un saber fundado en razones objetivas ni está signada por la reflexividad. En segundo término, porque el esfuerzo dialéctico que contribuye a la problematización, a la categorización, a la crítica y a la construcción de un saber capaz de insertarse en una práctica transformadora, está generalmente ausente de los procesos cognoscitivos de quienes tienen un marco reducido de pertinencia epistémica.

¹⁸ Cfr. Bordieu, P. y J.-C. Passeron, *La reproducción; elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, 2a. ed., tr. E.L., Barcelona, Laia, 1981.

¹⁹ Baudelot, Ch. y R. Establet, *La escuela capitalista en Francia*, México, Siglo XXI Eds., 1975.

Por lo que se refiere a los países dependientes, y en especial a América Latina, la situación se agrava en virtud de que a la división internacional del trabajo corresponde una división internacional del saber, lo que significa que la cantidad y calidad de los conocimientos científicos y tecnológicos que están a disposición de los sujetos es considerablemente menor en estos países, en relación con la situación de los países centrales. Los estudios realizados sobre los procesos educativos en América Latina —ya sea desde el ángulo del reproducionismo, ya desde otra perspectiva teórica—,²⁰ lo confirman, además de mostrar que los patrones culturales autóctonos contribuyen a dificultar el desciframiento del código científico y tecnológico con el que generalmente se expresan los saberes generados en los países desarrollados.

Dada esta situación, se puede afirmar que la racionalidad técnico-científica que rige los procesos educativos en América Latina, significa la cancelación de la racionalidad crítica (tanto la filosófica como la histórica) para la mayoría de la población. La conformación de la conciencia histórica se ha sustituido por un proceso de “consolidación de la identidad nacional” que se funda en la “transmisión de conocimientos y valores”, y deja de lado la formación de sujetos capaces de construir su historia. Y, por lo que toca a la formación de sujetos epistémicos pertinentes, los procesos educativos escolares también dejan mucho que desear, pues, en la medida en que la racionalidad del mundo moderno ha significado la explotación y sobreexplotación de la mano de obra no calificada (o poco calificada) de los países dependientes, la educación se ha reducido a la homogeneización de creencias y actitudes y ha dejado de lado la pretensión de ampliar el marco de pertinencia de los sujetos epistémicos. En suma, en América Latina los procesos educativos (fundamentalmente los dirigidos a los grupos indígenas, rurales o urbanos marginados) se caracterizan por el hecho de que mantienen —si no es que reducen— el marco original de pertinencia del sujeto epistémico; los mecanismos de selección que están presentes en la vida escolar contribuyen a conformar una pirámide educativa en cuya base se encuentra un alúsimo porcentaje de la población, mientras que la punta sólo abarca a una reducida élite; en las prácticas escolares de casi todos los niveles y tipos educativos predomina la repetición y el “machaqueo”, y la actividad educativa se desarrolla en una atmósfera de autoridad y coacción intelectual y moral.

De esta forma, para la mayoría de los latinoamericanos, la educación escolar significa un medio de enajenación de su conciencia histórica y el mito de su constitución como sujetos epistémicos pertinente (ya que esa pertinencia no se amplía más que para unos pocos). Por lo tanto, la efectividad de los procesos de resistencia a la racionalidad impuesta, que tienen lugar en el espacio escolar, y la lucha política, cultural e ideológica que ahí se genera depende de que tales resistencias y luchas abran vías para la recuperación de la racionalidad crítica.

²⁰ A manera de ejemplo, véase Puiggrós, A., *Imperialismo y educación en América Latina*, 4a. ed., México, Nueva Imagen, 1984; Rama, G., *Educación, participación y estilos de desarrollo en América Latina*, Buenos Aires, Cepal-Kapelusz, 1984; De Ibarrola, M., “El crecimiento de la escolaridad superior en México como expresión de los proyectos socioeducativos del Estado y la burguesía”, en *Cuadernos de Investigación Educativa*, núm. 9, México, CINVESTAV-IPN, 1982.

Racionalidad crítica y educación: un campo problemático

En la mayoría de los proyectos oficiales de educación producidos en la región latinoamericana en las últimas dos décadas, se establece que la educación debe contribuir al desarrollo individual y a la transformación social, promoviendo en el educando la reflexión crítica y la creatividad. Por lo que toca a nuestro país, la Ley Federal de Educación promulgada en 1973 contiene estos conceptos a manera de normas; además, prácticamente en todos los planes de estudio (desde primaria hasta postgrado) se incorporan como fines u objetivos. No obstante, los procesos educativos que se desarrollan en el ámbito escolar distan mucho de cumplir este ideal regulativo, y ello desde luego no es de sorprender (no en balde se ha escrito una gran cantidad de páginas sobre las funciones legitimadoras del discurso jurídico y político), pero invita a la problematización.

Algunas de las preguntas que al respecto pueden plantearse son las siguientes: ¿es posible, pese a las condiciones objetivas y subjetivas y a las relaciones de poder que dan forma y contenido a las prácticas escolares y a las teorías que las sustentan, promover procesos educativos en el ámbito escolar que respondan a una racionalidad histórico-crítica? ¿Cuáles serían las condiciones de posibilidad? ¿Qué límites tendría esa posibilidad? ¿Qué acciones habría que emprender? ¿Cómo, en qué situación y cuándo podrían emprenderse? Por otra parte, también podrían formularse estas cuestiones en relación con otros espacios no escolarizados (como los sindicatos, el partido, la familia, grupos autogestionarios, etcétera), en los que pudieran emprenderse procesos educativos orientados a la constitución de la conciencia histórica.

A su vez, estas preguntas exigen el replanteamiento de cuestiones que, si bien han sido ya ampliamente trabajadas en el ámbito académico, han de ser resueltas en relación con nuestra realidad específica. Así por ejemplo, la pregunta radical que se plantea J. Muguerza y que se anuncia en el título de su libro *La razón sin esperanza*, inquiriere justamente sobre la posibilidad de salvar el hiato entre la racionalidad teórica y la praxis y sobre las características de la racionalidad crítica y las posibilidades de que un sujeto epistémico se constituya en un “preferidor” (es decir, en un sujeto que elige entre diversas alternativas viables de acción con miras a transformar el orden establecido) que por estar instalado en la historia y en una determinada situación en las relaciones sociales, tiene que ser parcial (por contraposición al “preferidor imparcial” al que se refiere J. Rawls en su conocida obra *Teoría de la justicia*) y cuya decisión es al mismo tiempo suficientemente libre e informada (lo cual implica la necesidad de ampliar el marco de su pertinencia como sujeto epistémico y de favorecer la autonomía intelectual). La posibilidad de que la educación sea una vía para la constitución del “preferidor parcial” constituye una veta en la investigación.

Los trabajos de los representantes más conspicuos de la escuela de Francfort dan cuenta también de ciertas interrogantes que es necesario reformular en el contexto de un campo problemático, que se refiere a una realidad específica latinoamericana-

na. Entre otros, son ineludibles los planteamientos de Adorno sobre la posibilidad de liberar a la conciencia manipulada y de hacer fluir la “realidad bloqueada” y, en relación con esto, sobre las características de una actividad pensante capaz de disolver la identidad y descongelar la historia; en fin, se trata de replantear la problemática que se organiza en torno a la “dialéctica negativa”. También resulta fundamental replantearse las preocupaciones de Habermas respecto de la relación entre teoría y experiencia, teoría e historia, ciencia y praxis, conocimiento e interés. En suma, estas cuestiones habría que replantearlas de manera que las respuestas que se diesen pudieran tener concreción en propuestas pedagógicas adecuadas a una situación determinada.

La obra de Foucault representa un insumo que estimula la reelaboración de cuestiones como la de la materialidad de las formaciones discursivas, el carácter político del saber y su historicidad, entre otros. En el mismo sentido se puede hablar de la obra de Ernst Bloch, en relación con el carácter procesual de la totalidad, la relevancia de la categoría del tiempo, la función utópica y el horizonte histórico. La posibilidad de plantearse el vínculo entre la educación y la conformación de la conciencia y del proyecto históricos, hacen valioso el reexamen de estos temas.

La escuela de Budapest aporta otras líneas de problematización que vale la pena retomar. Unas son, por ejemplo, las que G. Lukács refiere a la transición de la falsa conciencia a la conciencia auténtica y a la relación sujeto-objeto y sus mediaciones. Otras son las que plantea Agnes Heller en torno al proceso de elevación de la conciencia a la autoconciencia (o conciencia de la generacidad) y a la relación entre el saber particular y el saber genérico, y entre el pensamiento cotidiano y el saber científico.

Los trabajos de Hugo Zemelman constituyen una valiosa aportación al respecto desde el momento en que parten del problema de cómo el sujeto establece la relación de conocimiento con la realidad cuando quiere influir sobre ella.²¹ El tratamiento de la totalidad como fundamento epistemológico para organizar el razonamiento analítico y el planteamiento de una normativa crítica de acuerdo con la cual el trabajo teórico se subordina a la función lógico-constructiva del razonamiento categorial, son los ejes centrales en torno a los cuales se desarrolla una problemática epistemológica que abarca la intención de definir los criterios para reconstruir articuladamente la realidad que está en movimiento y lograr el conocimiento exigido por la praxis, es decir, aquel que permite conocer el momento de inserción de las prácticas-proyectos de los diferentes sujetos sociales. Se trata pues de una problemática que interroga acerca de las posibilidades de lograr la síntesis entre “teoría” y “visión” que conforma la conciencia histórica como conciencia teórico-política de los sujetos sociales.²²

²¹ Zemelman, H., *Uso crítico de la teoría: en torno a las funciones analíticas de la totalidad*, México, Universidad de las Naciones Unidas-El Colegio de México, 1987.

²² *Cfr. ibidem*, p. 35.

Desde esta perspectiva, cabe preguntarse de qué manera los procesos educativos pueden contribuir al desarrollo del pensamiento categorial, a la construcción de una normativa crítica que recupere la capacidad de problematización, permita pensar la realidad en movimiento y descubrir las posibilidades que tiene el sujeto de imprimirle direccionalidad al movimiento de esa realidad. En el fondo, la pregunta que se plantea se refiere a la posibilidad de convertir la acumulación de experiencias y conocimientos en el contenido de una conciencia histórico-política.

Si para los pueblos latinoamericanos, la construcción de su historia se presenta hoy día como condición de sobrevivencia, se hace urgente desarrollar todos los esfuerzos posibles para construir una racionalidad histórica crítica. Plantearse la posibilidad de que la educación, incluso la escolar, pudiera constituir un ámbito en el que esa racionalidad se conforme, significa dar un primer paso, siempre que esa posibilidad no se asuma como parte de una utopía (en el sentido que antes apuntamos), sino que se trabaje como campo problemático.